

GT08 - Formação de Professores – Trabalho 929

VESTÍGIOS DE REFLEXÃO E AUTORIA NOS PORTFÓLIOS PRODUZIDOS NAS/PELAS VIVÊNCIAS DO PIBID/UNIFEI

Cibele Faria Cunha – UNIFEI

Flávia Sueli Fabiani Marcatto – UNIFEI

Resumo

Este texto relata uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar os vestígios de reflexão e de autoria que emergiram dos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos quatro subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Itajubá, nos anos de 2014 e 2015. Foram utilizados como suporte teórico-metodológico pesquisadores como: Zeichner (2008), Pimenta (2012), Libâneo (2012) e Fagundes(2016) para conceituação de reflexividade; Nadal, Alves e Papi (2004), Silva e Sá-Chaves (2008) entre outros para a caracterização dos portfólios como registros reflexivos; Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006) e outros para um viés discursivo na busca dos vestígios de autoria nestes registros reflexivos; e para uma interpretação com a inspiração na Análise de Discurso, consultou-se Orlandi (2005, 2010, 2011). Com a análise empreendida pode-se concluir, num gesto de interpretação, que em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Em outros recortes eles conseguiram deslocar-se da posição de sujeito-enunciador de sentidos legitimados pela escola, para a de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria.

Palavras-chave: Iniciação à Docência, Portfólios, Registros Reflexivos, Sujeito Autor, Análise do Discurso.

1. Introdução

Sobre a formação de professores no Brasil, desde sua institucionalização, até décadas mais recentes, há uma preocupação com sua precarização. Ações e políticas foram e são propostas para superar vários fatores que são considerados problemas para esta formação como: distanciamento das instituições formadoras e as escolas de Educação Básica; fragmentação da formação inicial e continuada; desprestígio da profissão docente; distanciamento entre teoria e prática, entre outros.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) surge em 2007 num contexto semelhante, no qual alguns problemas já citados não foram resolvidos, com os objetivos de incentivar a formação docente em nível superior, valorizar o magistério,

e elevar a qualidade da formação inicial, promover a integração entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, oportunizar a participação dos licenciandos em experiências da profissão docente, contribuir para a articulação teoria/prática necessária a formação dos professores e proporcionar aos licenciandos a inserção na cultura escolar, por meio da reflexão sobre as experiências vividas no trabalho docente.

Os relatórios produzidos pela DEB/CAPES, entre os anos de 2009 e 2013 apresentaram contribuições do programa para aproximação entre universidades e escolas, integração teoria/prática, e para a vivência de múltiplos aspectos da profissão docente. Assim como as teses e dissertações produzidas entre 2011 e 2014, sobre aspectos do programa, também apontaram contribuições do Pibid em relação aos pontos já salientados.

Diante dos problemas apresentados para a formação docente, das propostas para superação deles (ou parte deles) e das inquietações e indagações que persistiram em acompanhar a caminhada formativa das autoras, até o momento, foi proposta uma pesquisa de mestrado sobre (im)possibilidades de reflexão e de autoria dos envolvidos nos processos formativos que possuem a colaboração das ações do Pibid.

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar vestígios de reflexão e de autoria nos discursos presentes nos portfólios produzidos pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, no período de 2014 e 2015, no âmbito do Projeto Pibid da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

2. Desenvolvimento da pesquisa

No início da investigação buscou-se nas diretrizes do programa informações importantes sobre o Pibid. Entre elas, seus objetivos, princípios, e também a exigência do registro sistemático das atividades realizadas por parte dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Não foram encontradas informações específicas de como orientar os bolsistas para o registro em portfólios ou outro instrumento semelhante com a finalidade de sistematização das atividades realizadas por eles.

Para complementar esta busca de informações sobre a utilização destes instrumentos de registros no programa, foi realizada a leitura de diversas teses e dissertações sobre o Pibid, concluídas entre os anos de 2011 e 2014. Apenas uma delas

teve como foco da investigação os portfólios, porém outras utilizaram destes materiais elaborados pelos bolsistas para as pesquisas que produziram.

Nestas teses e dissertações os pesquisadores apresentaram visões do uso de registros, de reflexão e de autoria. Firme (2011, p.36) citando Sá-Chaves (2005, p.7) propõe que os registros reflexivos favorecem que os professores sejam “autores de suas práticas e não apenas reprodutores de soluções”. Albuquerque (2012) apresenta que na produção de narrativas há possibilidades de reflexão das experiências vividas e construção da autoria e da autoridade sobre si. Moura (2013, p.147) alertou sobre a “complexidade de formar um professor-autor que possibilite que seus alunos produzam em um contexto da cultura digital”.

Na continuidade da pesquisa autores foram consultados para suporte do seu dispositivo teórico. De Zeichner (2008), Pimenta (2012) e Libâneo (2012) adotou-se os conceitos de reflexão e reflexividade. Para estes autores estes termos foram utilizados durante algum tempo por educadores em diversas perspectivas de ensino e de aprendizagem e críticas foram surgindo pelo seu uso indiscriminado. Libâneo (2012) propõe uma distinção entre reflexividade de cunho neoliberal e reflexividade de cunho crítico. A primeira de caráter mais linear, pragmático e dicotômico. A segunda de caráter sociocrítico, emancipatório e integrador. Pimenta (2012) e Zeichner (2008) apontam a necessidade de uma reflexão dos professores no coletivo, como prática social. Também alertam para que esta reflexão seja das condições de trabalho e das condições sociais, mais amplas, como prática política.

Como proposta de melhor entendimento dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador buscou-se nos estudos de Fagundes (2016) algumas considerações. Para esta pesquisadora estes dois conceitos têm origens diferentes. O primeiro vem da apropriação pela educação dos trabalhos de Donald Schön (1983, 1992 apud Fagundes, 2016), sobre profissional reflexivo. Já o conceito de professor pesquisador tem suas origens nos estudos de Lawrence Stenhouse (1975, 1981 apud Fagundes, 2016) sobre um movimento de professores na Inglaterra numa reforma curricular (*Secondary Modern Schools*), na qual os professores utilizavam-se de um processo de reflexão/investigação sobre a própria prática.

Assim, existem diferenças nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, quanto a origem e a forma como foram incorporados à educação. Ambas possuem possibilidades e restrições. Enquanto há críticas ao conceito de professor

reflexivo quanto a sua origem e seu caráter individualista e muitas vezes pragmático, Pimenta (2012) aponta que a concepção desenvolvida por Stenhouse para o professor investigador contempla apenas a investigação das práticas restritas a sala de aula, esquecendo-se do contexto social.

Os conceitos apresentados não esgotam todas as visões e versões sobre eles, porém abordam a visão de alguns pesquisadores importantes e também apontam possibilidades de superação dos conceitos que aplicados à educação, mostraram restrições e/ou equívocos. Cumpre alertar sobre a provisoriedade destes temas na educação e o que isto proporciona enquanto possibilidades de novos estudos, novas ideias e novas propostas para a formação de professores.

2.1. O uso de portfólios como instrumentos/estratégias reflexivas e promotores de autoria

A aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo é permeada por estratégias e/ou instrumentos que a possibilitam. O Portfólio pode ser entendido como uma estratégia/instrumento para aprendizagem reflexiva e para a autoria dos sujeitos. Para Silva e Sá-Chaves (2008, p. 723)

...o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional, cumprindo um papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação. E vem ganhando novos significados ao longo dos últimos anos.

Amâncio (2011, p.34) apresenta alguns motivos para o uso desta estratégia na educação como: o “aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação”, a criação de uma “nova cultura de documentação”, o uso como estratégia de formação, e a consideração do uso destes registros para responder “ao caráter processual do ensino e da aprendizagem”.

Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004, p.9-10), também considera o uso desta estratégia como uma proposta que envolve uma compreensão diferente da relação entre aprender e ensinar. A entrevista apresenta que este uso deve acontecer numa “nova filosofia de formação” em que se constitua numa “narrativa de cariz reflexivo”.

Estas mesmas autoras (Nadal, Alves e Papi, 2004) e Silva e Sá-Chaves (2008) apontam alguns princípios que favorecem o uso dos portfólios nesta “nova filosofia de formação”. O princípio da pessoalidade é o reconhecimento do aluno como pessoa. A autoimplicação é um princípio no qual a aprendizagem é um processo que acontece

com/no ser aprendente. O princípio do efeito multiplicador da diversidade está relacionado ao pressuposto de que é necessária a interlocução com o outro para ocorrer aprendizagem. A conscientização é um princípio que considera que novos conhecimentos são agregados a aprendizagem. E o princípio de inacabamento e continuidade da formação podem ser entendidos nas características inerentes aos processos que são contínuos e que sempre têm uma dimensão de inacabamento.

Além de instrumentos/estratégias reflexivas os portfólios podem oportunizar a autoria como relata Pontes (2011). Esta pesquisadora afirma que o registro reflexivo é uma forma de escrever na qual o professor (ou futuro professor) propõe uma tentativa de “explicar seu ponto de vista sobre o que faz” elaborando teorias e conhecimentos, sobre a práxis, recriando “seu fazer pedagógico com autonomia, criticidade e embasamento teórico” (PONTES, 2011, p.2).

Tfouni e Assolini (2006), num enfoque discursivo, relatam que para que o autor produza textos desta forma (com criatividade e autoria) precisam ter a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentando-se por eles.

2.2. Autoria na/para a Análise do Discurso

Para Bressan (2009) e Orlandi (2007) a autoria é um princípio necessário ao discurso e origem da textualização. “Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e não diz, pela textualidade do texto, ou seja, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que empírico” (BRESSAN, 2009, p.4).

Assolini (2003) afirma que o sujeito pode ocupar diversas funções em um discurso, dependendo das formações discursivas e que pode assumir a função-autor em algumas formações e em outras não. Quando o sujeito se identifica com determinadas formações discursivas ele sente-se autorizado a responsabilizar-se socialmente pelo sentido.

Assim, na posição de autor o sujeito responsabiliza-se pelo dito, o não-dito e pelo que foi silenciado, mesmo que de forma provisória ou ilusória, produzindo um efeito de fechamento do texto. Faz uma tentativa de responsabilização pelo que diz, fruto do esquecimento nº 1 (aquele no qual se tem a ilusão de que se é fonte do dizer) e de controle dos sentidos, fruto do esquecimento nº2 (aquele no qual se tem a ilusão de que aquilo só pode ser dito daquela maneira).

Outro ponto importante para a posição de autor é sua relação com a censura. A censura afeta a identidade do sujeito pois não deixa que ele se identifique com algumas regiões do dizer que não são convenientes para determinadas formações discursivas. A censura proíbe alguns sentidos, mas não os cala totalmente, pelo contrário, chama a atenção para sua existência (Orlandi, 1993 apud Assolini, 2003).

Em relação aos discursos na formação de professores, se na prática pedagógica predominar o discurso autoritário, no qual a censura silencia os outros sentidos e os interlocutores não podem assumir a função-autor, haverá pouco espaço para autoria emergir.

Para que a autoria emerja, segundo os pesquisadores já citados (Orlandi, Assolini, Tfouni, op. cit.) é necessária a assunção pelo sujeito da função-autor. Para que o licenciando assumira esta função é necessário que, como sujeito inserido na cultura, no contexto histórico-social, conheça quais são as condições de produção dos textos/discursos. Isto é possível quando os interlocutores oportunizam os deslocamentos dos sujeitos e as possibilidades de diversos sentidos.

2.3. Análise do Discurso presentes nos portfólios

Para a exploração dos portfólios inspirou-se na Análise de Discurso proposta por Orlandi (2005, 2010, 2011). Para isto, recortes discursivos foram retirados dos textos, na busca de vestígios de autoria.

Antes deste processo, foram selecionados nos portfólios dos dez bolsistas pesquisados trechos nos quais percebia-se uma reflexão sobre as atividades vivenciadas e não relatos das mesmas. Estes trechos foram analisados segundo as características de reflexividade (Zeichner, 2008, Pimenta, 2012 e Libâneo, 2012), e os princípios eleitos por Silva e Sá-Chaves (2008) e Nadal, Alves e Papi (2004).

Na análise empreendida na busca de vestígios de autoria os ditos, não-ditos e silêncios foram investigados em alguns contextos nos quais aconteceram as vivências dos bolsistas de ID: reuniões de professores na Escola de Educação Básica (EEB); momentos de interação dos bolsistas de ID com os professores supervisores; momentos de formação na Instituição de Educação Superior (IES) e outros espaços universitários; experiências de vivências em sala de aula da EEB; e diversas situações nas quais há reflexão sobre a futura profissão e seu processo de aprendizagem.

Nestes contextos de vivência do processo de formação emergiram discursos, como por exemplo nos momentos de reflexão sobre a futura profissão. Há discursos nos quais o sujeito ocupa diferentes lugares de interpretação. Nestes momentos a autoria faz-se presente.

Acredito que um desafio do professor hoje em dia está em mostrar ao aluno a importância que os estudos têm nas nossas vidas, assim despertando o interesse pelo aprender. Vejo que estamos acostumados com coisas práticas e escolhemos sempre o caminho mais fácil, precisamos dar conta que nada nos vem sem nos exigir esforço e que estudar é bom, importante. Eu, na escola com uma visão de futura professora mas também aluna atualmente me coloco no lugar dos alunos ali e muitas vezes vejo que preciso melhorar a mim como estudante. Isso pra mim é muito significativo (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p. 11)

O sujeito coloca-se em diversas posições para analisar a situação vivida. (Re)significa sua experiência pessoal com as experiências vividas e com as experiências de outros. Para Assolini (2003) e Tfouni e Assolini (2006) a (re)significação da experiência pessoal do autor possibilita que ele se coloque como testemunha dos conteúdos narrados, e este é um dos três possíveis efeitos de sentido que o autor pode fazer uso.

Em outras reflexões pode-se perceber que os sujeitos foram chamados a assumir outros papéis, outras posições além do lugar de aluno (licenciando, bolsista de ID), como de professor auxiliar ou de professor regente. O deslocamento nos papéis é percebido nos discursos. Há momentos em que quem fala é o outro. Mesmo que exista a tentativa de controle dos dizeres há algo que fala a sua revelia.

Enfim está cada vez mais difícil conduzir uma aula de forma que os alunos sintam desejo pelo aprender, estão muito agitados, lidando com muitas e diversas informações e pouco preocupados com o conhecimento (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p.22, grifo nosso)

No discurso *está cada vez mais difícil*, quem fala não é o aluno, o licenciando, alguém inexperiente, alguém em formação inicial. As experiências que este sujeito (licenciando) teve até o momento de sua formação seriam suficientes para afirmar que hoje, naquela situação vivida está mais difícil do que fora no passado? Quem fala neste discurso é o outro, é a memória, é o interdiscurso. Este é um já-dito na educação por tantos outros sujeitos que propagam a informação que na atualidade ensinar e aprender é mais difícil do que era num passado. Há uma reprodução das ideias legitimadas pela escola.

A reprodução do Discurso Pedagógico, caracterizado por Orlandi (2011) como autoritário aparece em alguns discursos. Neles há um descrédito nas potencialidades dos alunos. Para o Discurso Pedagógico (um discurso autoritário) o aluno é incapaz e precisa

que o professor inculque os saberes nele. Somente com a autorização do professor, o aluno poderá conhecer (aprender) algo.

...esperava rejeição dos alunos, mas não aconteceu, foi simplesmente o contrário, todos os alunos participaram efetivamente da atividade. (BOLSISTA DE ID 5, 2014, p.17)

No discurso deste sujeito há uma tentativa de controle dos sentidos, porém algo fala a sua revelia. Nos não-ditos percebe-se os dizeres legitimados pelos discursos autoritários da escola. Mesmo sem intenção de fazê-lo (acredita-se que o bolsista ficou satisfeito com a não rejeição dos alunos) o discurso da incapacidade do aluno emerge quando o sujeito diz que esperava a rejeição.

...ressaltando que ver o professor fazer parece fácil, mas na hora de fazer é que vão surgir as dúvidas (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p. 18)

Para Orlandi (2011) no Discurso Pedagógico o professor é quem ordena e quem interroga. É ele que autoriza o conhecimento do aluno. Para o professor o conhecimento é fácil, ele o detêm. Ao aluno é deixado o lugar de reproduzidor do conhecimento que foi autorizado pelo professor.

O Discurso Pedagógico é apresentado no esquema (Figura 1) a seguir

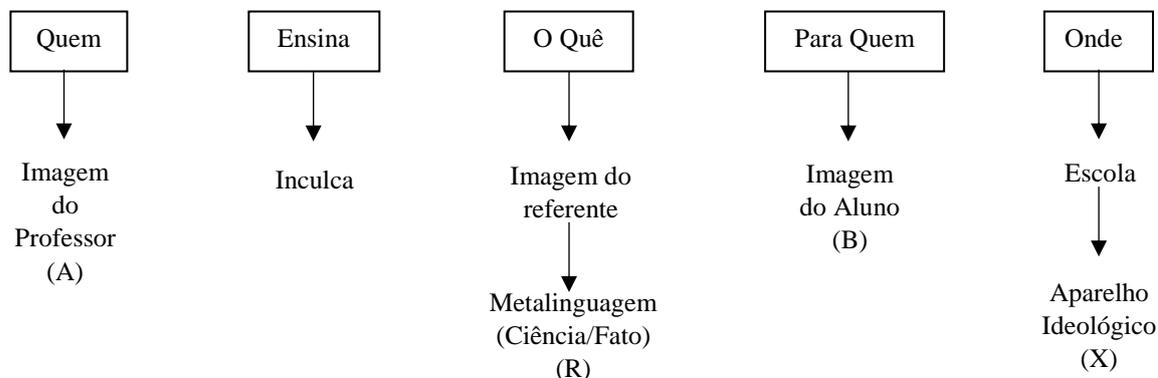


Figura 1 – Percurso Estrito da Comunicação Pedagógica

Fonte: Orlandi, E. P. A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso. 2011, p.16

Nesta caracterização do Discurso Pedagógico, Orlandi (2011) apresenta a seguinte formação imaginária de autoritarismo IB (IA (R))¹, que pode ser entendida como o conhecimento (R) que o aluno (B) deve ter é o conhecimento que o professor (A) tem e autoriza que o aluno tenha. Este discurso é legitimado pela escola e reproduzido em alguns recortes pesquisados.

¹ Imagem que o aluno (B) faz do referente (R) é a imagem que o professor (A) faz do referente (R).

Há momentos que percebe-se que os sujeitos conseguiram romper com as formações discursivas legitimadas no/pelo Discurso Pedagógico.

A importância de se trabalhar com emoções, com pessoas, com o contexto histórico da docência, permite ao educador se posicionar, se colocar no lugar de seus estudantes e visualizar que há diversas maneiras de se aprender e que nenhuma delas se resume a confinar os alunos e exigir que se cale e não questionem o professor (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 3)

Conseguiram, como no recorte discursivo acima, deslocar-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para o lugar de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria.

3. Considerações Finais

Com base nas análises realizadas ao longo da pesquisa de mestrado, como as dos exemplos já apresentados neste texto, foi possível expor algumas considerações, do lugar e do momento ocupado, ao final do trabalho, como um gesto de interpretação dos discursos encontrados.

Pode-se concluir que há vestígios de reflexão e de autoria nos portfólios produzidos pelos bolsistas de ID nas/pelas vivências que tiveram quando das atividades do Pibid/UNIFEI. Tais vestígios de reflexão e de autoria não foram observados em todos os portfólios analisados dos quatro subprojetos. Silêncios foram percebidos em alguns portfólios. Talvez seja pela ação da censura de alguns interlocutores.

Em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Não conseguiram assumir novas posições discursivas, não se permitiram outras interpretações e não romperam com as formações ideológicas e discursivas já instituídas.

Em outros recortes eles conseguiram romper com estas formações legitimadas pela escola, deslocando-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para o lugar de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria.

As condições de produção do contexto imediato podem ter interferido para que, mesmo com as condições ideológicas e históricas, de um contexto mais amplo, já instituídos, houvesse algumas fugas, alguns deslocamentos neste processo formativo. Desta maneira, acredita-se que o uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos possam ser estratégias/instrumentos que proporcionem além da reflexão sobre as vivências da

(futura)profissão, deslocamentos necessário à assunção da posição de autor pelos sujeitos envolvidos no processo.

Como na pesquisa realizada no mestrado, estas considerações são provisórias (temporais). Este foi um gesto de interpretação do material coletado, nas posições ocupadas e nas condições de produção do momento. Outras visões, outras interpretações e outros sentidos podem emergir em outras condições de produção.

4. Referências

- ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional**. Tese. FURG. 2012
- AMÂNCIO, Isabel A. P. **Portfólio: desafio à prática e à formação docente**. Dissertação. PUC, São Paulo, 2011.
- ASSOLINI, Filomena E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese. USP, 2003.
- BRESSAN, Mariele Z. Sujeito e Autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento. In IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009 – Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009.
- FAGUNDES, Tatiana B. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectiva do trabalho docente**. In Revista Brasileira de Educação. Vol.21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>>. Acesso em junho de 2016.
- FIRME, Marcia Von Fruhauf. **Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede**. Dissertação. FURG. 2011
- DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013**. Brasília: 2013.
- DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão, 2009-2011**. Brasília: 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- MOURA, Éliton Meireles de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid na formação inicial de professores de matemática**. Dissertação. UFU. 2013
- NADAL Gomes, Beatriz, ALVES Pessale, Leonir. PAPI Gomes, Silmara de O. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves**. In Olhar de Professor, v.7, n.2, Paraná, 2004.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do Discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PONTES, Rosana A. F. **Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica**. In V Colóquio Internacional – Educação Contemporaneidade. São Cristovão, 2011.

SILVA, Roseli F. da. SÁ-CHAVES, Idália. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. In Interface Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.

TFOUNI, Leda V. ASSOLINI, Filomena E. **Gestos de Interpretação e de Autoria em Produções Linguística Orais e Escritas: Desafios e Possibilidades**. In 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. In Educação & Sociedade, vol.29, n.103, p.535-554, Campinas: 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br e <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2015.